

Bildungsstandards für das Fach Gemeinschaftskunde

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2007). Bildungsstandards für das Fach Gemeinschaftskunde. In G. Weißeno (Hrsg.), *Gemeinschaftskunde unterrichten* (S. 239-256). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55208-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Georg Weißeno

Bildungsstandards für das Fach Gemeinschaftskunde

1. Einführung

Die Schule steht unter der Aufsicht des Staates (Art. 7 Grundgesetz). Es ist eine staatliche Aufgabe, die Organisation von Schule, die Inhaltsorientierung und die Qualitätssicherung zu regeln. Das Land Baden-Württemberg hat im Jahr 2004 im Bildungsplan für die allgemein bildenden Schulen die obersten Lehr- und Lernziele auf der Grundlage von Bildungsstandards für die einzelnen Schulformen festgelegt. Die Bildungsplanreform wächst seit dem Schuljahr 2004/05 von Klasse 5 an hoch. Das Fach Gemeinschaftskunde ist sogar in der Landesverfassung ausdrücklich erwähnt: „In allen Schulen ist Gemeinschaftskunde ordentliches Lehrfach.“ (Art. 21 Abs. 2). Gleichwohl geht das Fach in Fächerverbünden auf. Die Schulen können die Verteilung der Stunden pro Fach innerhalb des Fächerverbundes in einem gewissen Rahmen selbst festlegen. Die Bildungsstandards müssen aber erreicht werden. TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) haben den Weg zu Bildungsstandards gezeigt.

In allen Ländern ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag klar festgelegt und in den Schulgesetzen der Länder verrechtlicht. Folgende Themenbereiche werden hier meist erwähnt: „allgemeine Persönlichkeitskompetenzen; Ehe, Familie, Partnerschaft und Sexualität; Religion und Weltanschauung; Ethik, Normen

und Werte; Gesellschaft und Minderheiten; Wirtschaft, Beruf und Arbeitswelt; Politik, Staat, Nation und Heimat; Kultur und Geschichte; Natur und Umwelt; Europa; Weltgemeinschaft.“ (Reuter 2003, S. 34). Darüber hinaus besteht immer auch die Selbstverantwortung der einzelnen Schule, die ein eigenes Schulprogramm ausweist.

Jedes Bundesland entwickelt, diskutiert und implementiert seine Bildungspläne bzw. Kerncurricula. Bildungspläne sollen öffentliche Akzeptanz und Konsens für das Handeln der Schulen schaffen. Hierzu werden Gespräche mit Bürgerinnen und Bürgern und der Schulverwaltung geführt. Tangiert sind dabei immer Elternrechte und die Rechte des Kindes. Eine akzeptierte und von den beteiligten Interessengruppen angenommene Entscheidungsfindung stärkt die Wirksamkeit der Rahmenfestlegung. Denn nach wie vor verbindet man mit den Regelungen die Hoffnung auf deren Input-Funktion. Schließlich ist es die erklärte Absicht jeder Reform, die Unterrichtskultur an Schulen zu modernisieren und fortzuentwickeln. Legitimation und Orientierung sowie Innovation können nur in einer öffentlichen Diskussion geschaffen und gesichert werden.

Die öffentliche Diskussion ist die eine Seite. Die andere ist die Umsetzung der Bildungspläne in jeder Schule. Hier gibt es Traditionen, den Fachhabitus der Kolleginnen und Kollegen, Absprachen und Festlegungen, schulinterne Stoffverteilungspläne und praktische Erfahrungen. Solche Verständigungen und Entscheidungen haben eine große Bedeutung. Sie sind nicht unabhängig vom Bildungsplan, aber doch stark auf die Bedürfnisse der Einzelschule ausgerichtet (Vollstädt 2003, S. 199). Diese vielfältigen Interpretationen können empirisch erforscht werden, indem das Bildungsplanverständnis der Lehrerinnen und Lehrer erfasst wird. Damit kommt man über die Form einer „Literaturkritik“ hinaus, die bisher dominant ist und auch in diesem Beitrag mangels spezieller empirischer Forschung erfolgt.

Im Folgenden werden die Konstruktionsprinzipien und Strukturen der Bildungspläne kritisch beleuchtet und der Blick

auf die intendierten Innovationsprozesse gelenkt. Als Interpretationsfolie dient der politikdidaktische Diskurs in seinen unterschiedlichen Ansätzen. Eine vollständige Interpretation wird nicht angestrebt, sondern es werden aus Platzmangel begründet einige Punkte herausgegriffen. Ungeklärt und nicht belegt werden können die Einflüsse aus der Schulverwaltung, den Parteien und Verbänden auf die Formulierung und die Auswahl der Inhalte. Genauso wenig lässt sich von der Interpretation auf den Verlauf und die Ergebnisse von Innovationsprozessen in der Schulrealität schließen. Zudem sind die offiziellen Erwartungen an die Wirkung der Bildungspläne vermutlich größer als ihr tatsächlicher Einfluss. Ohnehin ist es schwierig, die vielen „Kompromisse“ und politisch motivierten Aussagen in den Bildungsstandards einer wissenschaftlichen Textkritik zu unterziehen. Die Bildungspläne sind keine nach wissenschaftlichen Standards durchstrukturierten Texte. Sie erläutern die begrifflichen Setzungen eher vage oder gar nicht und müssen ohne Referenzangaben zur wissenschaftlichen Literatur erscheinen.

Der Beitrag interpretiert die Bildungspläne aus einer neuern politikdidaktischen Perspektive. Er geht von einem umfassenden Politikbegriff, der sich auf die Regelung von grundlegenden Fragen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung/GPJE 2004), aus. Dies ist eine thematische Eingrenzung, da viele Referenzkontexte der Soziologie, Ökonomie, Geographie oder Geschichte in ihrer jeweiligen Eigenlogik unberücksichtigt bleiben. Diese Domänen werden hier in ihrer Relevanz für politische Entscheidungen betrachtet. Deshalb wird z.B. die Wirtschaftspolitik nicht aus der Eigenlogik der Ökonomik, sondern der Politikwissenschaft betrachtet. Erst in dieser Begrenzung ist es möglich, standardisierte Tests und kompetenzorientierte Lernaufgaben zu konzipieren. Tests und Lernaufgaben müssen in der Fachgemeinschaft anerkannt werden und in ihren Standards den Vergleich zu anderen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen ermöglichen.

Die Bildungspläne werden des Weiteren aus der Perspektive einer lerntheoretischen politikdidaktischen Perspektive besprochen. Eine Theorie des Lehrens muss mit den Prinzipien menschlichen Lernens übereinstimmen und daher ihren Ausgang in Lerntheorien nehmen. Für die den wissenschaftlichen Diskurs beherrschenden bildungstheoretischen Politikdidaktiken haben die psychologischen Bedingungen von Lernen im Unterricht eher eine nachgeordnete Bedeutung, während die sozialkulturellen Bedingungen der Schule und des Unterrichts großes Interesse hervorrufen. Die lerntheoretische Politikdidaktik richtet ihren epistemologischen Ansatz zusätzlich u.a. auf das domänen- bzw. bereichsspezifische Wissen, das sich über Basis- und Fachkonzepte konkreter beschreiben lässt (vgl. Weißeno 2007a). Dieser Aspekt ist wichtig geworden im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen. Diese Diskussionen über die Anschlussfähigkeit der Politikdidaktik an den Diskurs in anderen Fachdidaktiken und an die Lehr-Lernpsychologie erfolgten aber erst nach der Drucklegung der Bildungspläne.

Die Kategorienmodelle der bildungstheoretischen Politikdidaktik fügen fachliche, pädagogische und methodische Begriffe zu einer neuen Einheit zusammen. Aus bildungstheoretischer Sicht entsteht so die durchaus gewünschte Verbindung von fachlichen und pädagogischen Perspektiven in der Zielformulierung. Basiskonzepte sind in diesem Ansatz noch bildungsneutral. Sie müssen durch die pädagogischen Kategorien einen bildenden Charakter erhalten. Solche pädagogischen Kategorien schließen die Lebenssituationen mit ein. Sie sollen als Schlüsselfragen das Wesentliche von Politik aufschließen, ohne aber selbst das Wesentliche vorab festzulegen. Dies führt dazu, dass viel Wünschbares formuliert wird, was aber in diesem Beitrag nicht zur Interpretation herangezogen wird. Nun ist der Rekurs auf die Zielvorstellung des politisch mündigen Bürgers u.v.a.m. die eine Seite, aber die Notwendigkeit effizienten schulischen Lernens und Lehrens die andere. Letzteres ist mit der Entwicklung und Umsetzung von Standards intendiert. Darauf liegt der

Fokus der Betrachtungen, die anschlussfähig an die neuen lernpsychologischen Diskussionen sein wollen. Insofern weisen die Ausführungen über die Bildungspläne hinaus und sind mehr als Anregungen für ihre Überarbeitung zu verstehen.

2. Bildungsstandards und Kompetenzen

Nationale Bildungsstandards, so wie sie im Jahr 2003 für die Kultusministerkonferenz (KMK) in dem Rahmenentwurf von Klieme u. a. beschrieben und definiert worden sind, legen domänenspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen für einzelne Jahrgangsstufen fest (vgl. Klieme u. a. 2003). Sie stellen verbindliche Kriterien für alle Bundesländer auf und benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern zu vermitteln hat. Bildungsstandards sind primär Leistungsstandards. Darüber hinaus können sie mit Hilfe von Testaufgaben operationalisiert und überprüft werden sowie als Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht dienen. Hiermit ist seit 2004 das von der Kultusministerkonferenz gegründete wissenschaftliche „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) in Berlin beauftragt. Seine Aufgabe ist die Normierung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards.

Bis zur Neuorientierung der Bildungspolitik nach der PISA-Studie wurde das Bildungssystem durch den Input von Richtlinien und Bildungsplänen gesteuert, die das Wünschbare mehr oder weniger detailliert formulierten. Mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards in Mathematik, den Sprachen und Naturwissenschaften hat sich der Unterricht mit Hilfe solcher outputorientierten Bildungsstandards mehr an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler, d.h. am Outcome, zu orientieren. Zum Bildungsstandard gehört, dass für einzelne Jahrgänge festgelegt wird, welche Kompetenzniveaus die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. Die Festlegung ermöglicht

die empirische Überprüfung der Standards mit geeigneten Testverfahren (Assessments). Sie dienen der Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen. In den Ländern werden daran anknüpfend flächendeckende Vergleichsarbeiten zum Zwecke der intermediären Feststellung von Leistungsständen eingeführt. Ob die Bildungsstandards die von der Politik erwünschten Effekte haben, hängt von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt von der Akzeptanz in der Lehrerschaft.

Nationale Bildungsstandards decken nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kern ab. Die individuelle Förderung, die Benotung und Vergabe von Abschlüssen sind weiterhin Gegenstand von Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer nach den Maßstäben der Profession. Die länderspezifischen Lehrpläne und Richtlinien werden sich zu Kerncurricula entwickeln. Ein domänenspezifisches Kerncurriculum muss anschlussfähig an die Kompetenzvorgaben sein. Bildungsstandards und Kerncurricula ergänzen und überlappen sich. Während die Bildungsstandards die Kompetenzanforderungen festlegen, benennen Kerncurricula zusätzlich Themen für die inhaltliche Gestaltung der Lehr-Lernprozesse (vgl. Weißeno 2007b) So sieht es die Terminologie von Klieme u. a. (2003) bzw. der Kultusministerkonferenz vor.

Baden-Württemberg hat diese Terminologie nicht ganz übernommen. Das Land hat seit 2002 bereits an eigenen Bildungsstandards gearbeitet und die Begriffsklärung auf Bundesebene nicht hinreichend berücksichtigen können. Die Bildungsstandards in Baden-Württemberg (2004) verfolgen die Intention der Kerncurricula. Dies ist schon daran zu erkennen, dass sie Inhalte festlegen. Was sie nicht leisten, ist die Anknüpfung an die Kompetenzmodelle und den Kompetenzbegriff in den nationalen Standards. Hier sind von den Kommissionen eigene gefunden und formuliert worden. Die Kompetenzen Baden-Württembergs sind zwar nicht mehr als Lernziele formuliert („die Schülerinnen und Schüler sollen“), aber sie entsprechen ihnen noch weitgehend, wenn sie von Zielen, vom zukünftigen

Leben, von Verantwortungsbereitschaft, von politischen Kategorien, von Bereitschaften und vielem anderen mehr sprechen. Misslich ist darüber hinaus, dass die Bildungsstandards in Baden-Württemberg von Kompetenzen und Inhalten, statt von Standards und Inhalten sprechen. Letzteres wird den Formulierungen eher gerecht. Insofern entsteht schnell eine Begriffsverwirrung.

Unter Kompetenzen werden in der bildungstheoretischen (Politik-)Didaktik oftmals Sach-, Methoden-, Konflikt-, Sozial- und Personalkompetenzen verstanden. Solche pädagogischen Modelle weisen keine Bindung an bestimmte Domänen bzw. Fächer auf, sondern beziehen sich auf die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten. Die pädagogische Psychologie versteht demgegenüber unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f). Eine Kompetenz ist danach eine Leistungsdisposition, welche eine Person befähigt, alle Arten von allgemeinen und domänenspezifischen Problemen zu lösen. Die nationalen Bildungsstandards folgen den Definitionen und dem Verständnis der Lernpsychologie.

Zu unterscheiden sind zwei Formen von Kompetenzmodellen: Strukturmodelle, die sich mit den zu erfassenden Kompetenzdimensionen (Fachwissen, Kommunikation u. a.) befassen, und Niveaumodelle, welche die spezifischen Fähigkeiten bei unterschiedlichen Ausprägungen einzelner Kompetenzen beschreiben (Hartig/Klieme 2006, S. 128). Kompetenzniveaumodelle ergeben sich durch den Vergleich der quantitativen Leistungswerte, indem – wie zum Beispiel in der PISA-Studie – die kontinuierliche Skala in Abschnitte unterteilt wird. Die empirische Modellierung von Niveaus und Dimensionen ist noch in der

Entwicklung begriffen. Längerfristig erlaubt sie die Gewinnung von Modellen über das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Aussagen in den nationalen Bildungsstandards zu einzelnen Kompetenzen sind aber noch normative Deskriptionen. Für das Fach Gemeinschaftskunde gibt es bisher weder ein normatives noch ein empirisches Kompetenzmodell, das allgemein akzeptiert ist. Der Entwurf für nationale Bildungsstandards der „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) ist unzureichend und erfüllt nicht alle Anforderungen (vgl. GPJE 2004). Er war fachpolitisch motiviert.

3. Der Fächerverbund „Welt – Zeit – Gesellschaft“ in der Hauptschule

Der Fächerverbund ist für die Klassen 6 und 9 der Hauptschule so wie für die Werkrealschule (Sekundarstufe I – Abschluss in der Hauptschule) konzipiert. Er will „die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Erdkunde und Teilbereiche der Fächer Wirtschaftslehre“ verbinden (Zitate aus dem Bildungsplan für die Hauptschule, Werkrealschule; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004a, S. 133-139). Er soll „Kompetenzen und Einsichten“ im Bereich der Gesellschaftswissenschaften“ vermitteln, obgleich sich die Ökonomik und die Physische Geographie selbst nicht als Gesellschaftswissenschaft definieren. Des Weiteren übernimmt er „die Leitfunktion für die Bereich ‘In Gemeinschaft leben’ und ‘Demokratie lernen’“. Unklar bleibt, was mit der Leitfunktion gemeint ist, da hierzu im Folgenden keine weiteren Bezüge erkennbar hergestellt werden. Die Demokratie in der Gemeinde, ein klassisches Unterrichtsthema, ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts; lediglich die Kompetenz „Demokratische Gesellschaft“ kann man als Bezugspunkt identifizieren, aber daraus keine Leitfunktion ableiten.

Das Konstruktionsprinzip des Fächerverbundes ist das Verbinden einzelner Fächer unter einer Kompetenz. Dieses Prinzip ist nicht durchgehalten, da einzelne Kompetenzen wie z.B. „Erde und Umwelt“ nur dem Fach Geographie unter human-geographischen Aspekten zugewiesen sind. Fünf gemeinschaftskundliche Inhalte werden einer Kompetenz „Macht und Herrschaft“, die weitere sechs historische Inhalte ausweist, additiv hinzugefügt, um die historische Zeitleiste vom Mittelalter in die Gegenwart zu verlängern. Hier wird auf der Ebene von Themen, nicht auf der Ebene von Kompetenzdimensionen gedacht. Als allgemeine Kompetenz der Fächer werden genannt das Geschichtsbewusstsein, das Raumverständnis, die politische Urteilsfähigkeit, das interkulturelle Lernen und anderes mehr. Dies sind Kompetenzdimensionen auf verschiedenen Ebenen, die noch kein Kompetenzstrukturmodell ergeben. Lediglich die Kompetenzen und Inhalte machen deutlich, dass spezielleren Kompetenzen (besser: Lernzielen) Inhalte zugeordnet werden. Die Tatsache, dass Fachkompetenz über Inhalte vermittelt wird, ist nicht explizit reflektiert.

Als didaktischer Ausgangspunkt wird die „Betrachtungsweise gesellschaftlicher Fragen aus verschiedenen Perspektiven“ angesehen. Es gehe um „vernetzte Denk- und Sichtweisen“. Dem entspricht „eine themenorientierte Vermittlungsweise im Fächerverbund Welt – Zeit – Gesellschaft als didaktischem Prinzip.“ Entsprechend sind die Kompetenzen mit Fachinhalten überschrieben, wie z.B. „Bedürfnisse und Nutzungskonzepte“, „Macht und Herrschaft“.

Fraglich ist, ob das angenommene vernetzte Denken erkenntnislogisch produktiv sein kann. Jede Wissenschaft hat ein eigenes Begriffsinstrumentarium, mit dem die (Um-)Welt erklärt wird. Deshalb ist in den Wissenschaften die Kooperation, weniger die sofortige Integration der Ausgangspunkt. Ein Beispiel: Wasser wird chemisch nach dem Periodensystem als H_2O und physikalisch als Flüssigkeit definiert. Aus unterschiedlichen Fachlogiken kommt man zu unterschiedlichen Erkenntnissen

und Begriffsbildungen. Insofern ist die Addition von Fächern richtig und eine Verbindung, so wie es die Bildungspläne sehen, bleibt ein selten einzulösendes Postulat. Die verschiedenen Sichtweisen sind zu akzeptieren und produktiv zu nutzen. Ein Inhalt wie „Gestalt der Erde“ oder „Stadt im Mittelalter“ lässt sich fachlich nicht mit politischen Inhalten verbinden. Es ist weder über ein neues Bild des Sonnensystems noch über die Zünfte einer mittelalterlichen Stadt öffentlich zu diskutieren und politisch zu entscheiden. Politische Alltags-, aber auch manche pädagogischen Programme müssen keiner Sachlogik folgen. Kompromisse sind auf diesen Ebenen möglich. Dies gilt aber nicht für Schulfächer, die sich an den Erkenntnisweisen und Inhalten einer Bezugswissenschaft zu orientieren haben.

Als didaktische Prinzipien werden in den Bildungsstandards gesehen: die Betrachtung lebensnaher Fallbeispiele, Handlungsperspektiven zur Lebensbewältigung, die Integration außerschulischer Lernorte, Grundregeln der Diskussion. Dazu gibt es Hinweise zu Methoden und zur Medienpädagogik. Die fachdidaktischen Prinzipien der kategorialen Politikdidaktik und Ergebnisse der empirischen Lernforschung fehlen. Die Bildungsstandards folgen hier einigen Elementen der bildungstheoretischen Politikdidaktik.

4. Der Fächerverbund „Erdkunde – Wirtschaftskunde – Gemeinschaftskunde“ in der Realschule

Der Fächerverbund ist für die Klasse 6, 8 und 10 konzipiert. Das Konstruktionsprinzip ist „fachüberschreitend – integratives und fachorientiert – systematisches Lernen“ (Zitate aus dem Bildungsplan für die Realschule; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004b, S. 115-125). Der Anspruch geht also weiter als der der Hauptschule, indem integratives Lernen in einer „ganzheitlichen Betrachtungsweise“ verlangt wird. Solche Formulierungen bleiben ebenso vage wie die

Hinweise auf vernetztes Denken. Wissen wird durch Denkprozesse erzeugt, die sich auf eine oder mehrere Domänen beziehen. Es setzt Begründbarkeit und Referentialität voraus. Von einer Domäne kann erst auf eine andere geschlossen werden, wenn das bereichsspezifische Wissen vorhanden ist. Induktives und deduktives Schließen, Urteilen und Problemlösen sind allgemeine Kompetenzen. Sie sind nicht auf ein Fach oder einen Fächerverbund begrenzt, aber nur über domänenspezifisches Lernen, d.h. über Lernen an Inhalten, zu erwerben. Die in den Bildungsstandards vorgenommene Dualität von „fachspezifischer Vermittlung von differenzierten Grundkompetenzen und Grundfertigkeiten mit fächerverbindendem Arbeiten in integrative Themen“ existiert für die Lernpsychologie so nicht. Ohnehin scheinen die Autorinnen und Autoren mit ihrem impliziten Wissensbestand richtigerweise davon ausgegangen zu sein, dass erst einmal „Grundfertigkeiten“ vorhanden sein müssen.

Das Integrationspostulat ist – wie schon in den Bildungsstandards für die Hauptschule – nicht durchgehalten. Es gibt rein bereichsspezifische Inhalte (dabei dominieren eindeutig die geographischen) und drei so genannte „integrative Themenstellungen: 1) Zusammenleben in verschiedenen Kulturen; 2) Mitbestimmen und Einflussnehmen bei einem Raumnutzungskonflikt; 3) Friedens- und Zukunftssicherung in der Einen Welt“ (a. a. O., S.118). Eine Begründung für die Auswahl dieser Themen wird nicht gegeben. Die Bedeutung interkulturellen Lernens in der Schule ist unbestritten, aber die Zuordnung zur Gemeinschaftskunde überzeugt nicht. Wenn die zugeordneten Arbeitsbegriffe (Inhalte) „Kultur, Toleranz, Wanderungsbewegungen“ sind, ist ein politischer Aspekt im Sinne eines umfassenden Politikbegriffes nicht erkennbar. Es fehlt ein Arbeitsbegriff „Integrationspolitik“. Ebenso fragwürdig ist die Ausweisung dieser drei Arbeitsbegriffe als Spezifikum dieses Fächerverbundes, da damit mehr die Kulturwissenschaften (Sprachen) in Verbindung zu bringen sind. Ähnliches ließe sich auch für die beiden anderen integrativen Themen formulieren.

Für den Fächerverbund wird gleichfalls behauptet, dass er zum Bereich der „Gesellschaftswissenschaften“ gehöre. Als Ziele werden Handlungskompetenzen für drei Bereiche formuliert: ein räumliche, eine wirtschaftliche und eine politische. Nun bleibt dies sehr vage und ist wenig originell. Kompetenzdimensionen oder ein Kompetenzstrukturmodell werden damit nicht begründet. Kompetenzdimensionen werden aber mit der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen angesprochen. Allerdings sind die Formulierungen nicht lernpsychologisch verankert, sondern nach wie vor bildungstheoretisch. Dies belegen Wunschbilder wie die „in ethischer Verantwortung handelnden Weltbürgerinnen und Weltbürger“ oder die „Lösung der globalen Schlüsselprobleme“ oder das Programm des „Eine-Welt-Denkens“ usw. Solche Ziele lassen sich kaum empirisch oder in Lernstandserhebungen überprüfen. Der Methoden- und Medienkompetenz liegt gleichfalls ein bildungstheoretisches Verständnis zugrunde. Sie werden als fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen, während sie lernpsychologisch als allgemeine Kompetenzen definiert sind. Den Ausführungen liegt insgesamt ein pädagogisches Verständnis von Kompetenzdimensionen zugrunde, was die Anschlussfähigkeit an (zu entwickelnde) nationale Bildungsstandards in Frage stellt.

Als didaktische Struktur des Fächerverbundes wird, anders als in den Standards für die Hauptschule, das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ empfohlen. „Von eigenen Erfahrungen in Schule und Familie ausgehend, wird demokratisches Handeln und Mitbestimmen auch auf kommunaler Ebene erfahrbar gemacht.“ Solch ein Konzept der konzentrischen Kreise ist aus lernpsychologischer Sicht widerlegt. Ohnehin findet Politik nicht in der Familie statt, sondern (fast) immer in der Ferne in Stuttgart, Berlin, Brüssel, New York und anderswo. Anzunehmen, dass „in Gemeinschaftskunde das unmittelbare soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler reflektiert und mit erdkundlichen Fragestellungen verknüpft“ sei, ist wissenschaftlich unterkomplex.

Im Abschnitt II werden die Kompetenzen und Inhalte für die Jahrgangsstufen detailliert aufgelistet. In den Kompetenzbeschreibungen für das Fach Gemeinschaftskunde mischen sich fachliche und allgemeine Kompetenzdimensionen, wenn man sie nicht als Lernziele liest. Eine Kompetenzbeschreibung wie „Mitsprache und Mitgestaltungsmöglichkeiten an der Schule, in der Familie und in der Gemeinde aufzeigen und in angemessener Weise anwenden“, ist eher eine traditionelle Lernzielformulierung, weil sie weder Kompetenzdimensionen ausweist noch überprüfbar ist. Mitgestaltungsmöglichkeiten können Fachwissen enthalten, das sich z.B. über Bürgerinitiativen, nonkonforme Partizipation oder andere Konstrukte beschreiben lässt. Anwenden lässt sich eine politische Beteiligung in der Schule selten, da die gewählte Schülervertretung kein politisches Mandat hat. Die Möglichkeiten der Einwirkung auf ein hierarchisch gegliedertes Schulsystem sind äußerst begrenzt und von vielen Faktoren abhängig, die die Schülerinnen und Schüler nicht beeinflussen können. Überprüfen lassen sich allenfalls die Einstellungen zu Partizipationsmöglichkeiten, was jedoch nicht als Outcome in die Leistungsbewertung einfließen darf. Es fehlen des Weiteren Kriterien für „aufzeigen“ und „in angemessener Weise“. Meint dies das Berichten von mindestens sechs Argumenten? Was ist warum unangemessen, also falsch? Solche und andere Rückfragen können an alle Formulierungen gestellt werden.

Hilfreich sind hingegen die genannten „Arbeitsbegriffe“. Sie geben klar und präzise die Konstrukte der zu erwerbenden Fachkompetenz an. Sie sind für eine lernpsychologisch begründete Kompetenzbeschreibung erforderlich, machen Leistungsmessungen möglich und geben Lehrerinnen, Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern eine Orientierung. Die Lehrerinnen und Lehrer können zu den „Arbeitsbegriffen“ semantische Netze entwerfen, die das Konstrukt mit weiteren Begriffen ausdifferenzieren, konkretisieren, relativieren usw. Die Knoten in den Netzen entsprechen Begriffen der Politik. Die Schülerinnen und Schüler bauen so eine umfassendere Wissensstruktur auf,

die für das Problemlösen erforderlich ist. Zugleich ermöglichen die Netze das Erkennen von Gegenständen in Alltagssituationen und das Abspeichern der Konstrukte im Gedächtnis. Schließlich erlangen die Konstrukte die Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben. Hierzu muss das Kompetenzpotential einer realitätsbezogenen Aufgabe angegeben werden. Kompetenzorientierte Lernaufgaben benutzen die Netze mit Fachbegriffen und verbinden sie mit Anwendungssituationen, die die Schülerinnen und Schüler lösen. Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler benutzen auf die Weise die semantischen Netze für das Lehren und Lernen.

5. Der Fächerverbund „Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde“ im Gymnasium.

Der Bildungsplan für das Gymnasium weist den Fächerverbund „Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde“ aus, erlässt aber Standards getrennt für alle drei Fächer. Die Bildungsstandards für Gemeinschaftskunde (Zitate aus Bildungsplan für das Gymnasium; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S.257-266) formulieren Standards für den Unterricht der Klasse 8, Standards 10 für die Klassen 9 und 10, Standards für die Kursstufe der Klassen 11 und 12 (Abitur). Die Ausführungen orientieren sich genau an den Grundsätzen, die die bildungstheoretische Politikdidaktik erarbeitet hat. Sie können als eine elaborierte Zusammenfassung des allgemein akzeptierten Gedankengutes gelesen werden. Dies gilt sowohl für das implizite Modell des Kompetenzerwerbs wie auch für die didaktischen Prinzipien. Die Standards machen des Weiteren zu Recht auf eine normative Schwäche der bildungstheoretischen Politikdidaktik aufmerksam, indem sie „die Grundlage solider Kenntnisse“ und damit eine Beschreibung des Fachwissens einfordern (Zitate aus Bildungsplan für das Gymnasium; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S.257-266).

Das implizite bildungstheoretische Modell des Kompetenzerwerbs weist entlang der Vorgaben für die Bildungsplanreform die Kompetenzen als methodische, soziale, personale, sozial-kommunikative aus. In Ergänzung wird hier aber auf die ansonsten fehlende Fachkompetenz hingewiesen, die mit Analyse und Beurteilung zu fassen versucht wird. Damit folgen sie dem Kompetenzmodell der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), das gleichfalls von diesem Ansatz ausgeht. Insgesamt aber gilt auch für diese Bildungsstandards, dass sie noch nicht der lerntheoretischen Kompetenzdefinition folgen.

Dies wird dadurch deutlich, dass sie den Kompetenzzuwachs über ein Mehr an kognitiven Fähigkeiten und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben definieren. Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 können „einfache politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte und Probleme unter Anleitung untersuchen und darstellen. Sie können diese im Lichte ihrer eigenen und fremder Interessen beurteilen und verfügen über grundlegende Methoden und Möglichkeiten, um Veränderungen zu bewirken.“ Während jüngere Schülerinnen und Schüler unter Anleitung untersuchen und darstellen, können ältere „eigenständig Falluntersuchungen und Problemanalysen mithilfe politischer Kategorien (...) durchführen. Ältere können Texte „hinsichtlich ihrer sachlichen Richtigkeit“ untersuchen. Dieses Entwicklungsmodell ist zu hinterfragen. Es folgt den Taxonomien, die aber nicht den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ausweisen. Denn die Komplexität einer Aufgabe hängt vom Umfang des Vorwissens ab, so dass eine Schülerin bzw. ein Schüler der Klasse 8 bereits eigenständig Probleme lösen oder die Richtigkeit einer Antwort überprüfen kann.

Die Kompetenzbeschreibungen sind im Kern wiederum als Lernziele gedacht. Fachkonzepte lassen sich implizit aus ihnen herausfiltern. Gleichwohl sind Fachkonzepte wie „Chancen und Gefahren bei Gruppenprozessen erörtern“ oder „das Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes analysieren und interpretieren“

oder „anhand von Tabellen beziehungsweise Grafiken Entwicklungen der Weltwirtschaft darstellen“ sehr vage. Hinzu kommt, dass gleichzeitig unterrichtsmethodische Anweisungen über „Tabellen“ oder die so genannten Operatoren wie „erörtern“ oder „darstellen“ gegeben werden. Solche unterrichtsmethodischen Hinweise schließen das zu bestimmende Fachkonzept nicht auf. Sie geben nicht an, was warum in einem Problemlöseprozess zu erschließen ist.

Die in allen Bildungsstandards vorhandenen Fachkonzepte können sich an keinem normativen oder empirischen Modell orientieren. Deshalb müssen sie die Fachkonzepte nach professionstypischen Gesichtspunkten und Traditionen auswählen und ausweisen. Die Festlegung dessen, was an Fachkonzepten gelernt werden soll, erfolgt aus der Praxis für die Praxis. Da die Politikdidaktik bisher kein Modell für Basis- und Fachkonzepte entwickelt hat, können die in den Bildungsstandards – explizit oder implizit – genannten Begriffe bzw. Fachkonzepte hier nicht an Kriterien gebunden bewertet werden. Es bleibt abzuwarten, ob sie einer systematischen Diskussion standhalten werden. Insgesamt aber sind die Standards für das Gymnasium in jeder Hinsicht anschlussfähig an die bildungstheoretische Politikdidaktik. Dadurch dass sie das Integrationspostulat nicht aufgreifen, sondern durch Zuordnung von Bezügen lösen, bleiben sie strukturiert und klar.

6. Fazit

Die von Klieme u. a. (2003) ausgelöste breite Kompetenzdebatte konnte in den untersuchten Bildungsstandards noch nicht hinreichend eingearbeitet werden. Dies ist zum einen dem frühen Zeitpunkt der Entstehung und zum anderen der bildungstheoretischen Politikdidaktik, die mehr oder weniger explizit herangezogen wurde, geschuldet. Die wissenschaftliche Politikdidaktik kann die neuen Legitimitätsbedarfe erst ansatzweise

bedienen. Mit den Standardisierungsproblemen setzen sich bisher wenige auseinander, so dass sich die Autorinnen und Autoren an den Traditionen orientieren. Dass dabei Bildungsstandards mit einem Fachprofil herauskommen, zeigen die Beispiele der Hauptschule und des Gymnasiums. Auffallend ist die sehr unterschiedliche Anzahl an Fachkonzepten, die nicht allein mit der Schulform erklärbar ist. Ohnehin bleibt der Stellenwert der Arbeitsbegriffe oder „Inhalte“ genannten Konzepte unklar. Hier fehlt die Erarbeitung kompetenzorientierter Lernaufgaben als Beispiele, so wie sie für die Mathematik jetzt vorliegen. (Blum u.a. 2006) Die Niveaunkretisierungen erfüllen diese Aufgabe nicht, da sie gleichfalls Lernziele vorgeben und Passagen der Bildungsstandards zuordnen.

Die Bildungsstandards folgen mal mehr, mal weniger der bildungspolitischen Reformsemantik von Fächerintegration und vernetztem Denken. Solche extern definierten Themenstellungen erschweren die klare Ausrichtung an Sachlogik und Struktur. Pädagogischer Programmatik wie „demokratisch Handeln“ oder „ganzheitlicher“ Betrachtungsweise fehlt es an Möglichkeiten der Operationalisierung in einem Bildungssystem, das sich auch an Effizienzkriterien orientiert. Deshalb ist eine fachbezogene Lehr-Lernforschung nötig, damit die Überarbeitung der Bildungsstandards auf gesichertem Fundament stehen kann. Dies ist ein weiter Weg.

Literatur

- Blum, Werner u.a. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung/ GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckard (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, S. 127-143.
- Klieme, Eckard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Unter: http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Unter: <http://www.bildungsstandards-bw.de>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2004a): Bildungsplan 2004. Hauptschule. Werkrealschule. Unter: <http://www.bildungsstandards-bw.de>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2004b): Bildungsplan 2004. Realschule. Unter: <http://www.bildungsstandards-bw.de>
- Reuter, Lutz R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele auf rechtlicher Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47. Beiheft: Recht – Erziehung – Staat, S. 28-48.
- Vollstädt, Witlof (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik. 47. Beiheft: Recht – Erziehung – Staat, S. 194-214.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Weißeno, Georg (2007a): Bildungsstandards. In: Weißeno, Georg u. a. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 66-74.
- Weißeno, Georg (2007b): Kompetenzmodell. In: Weißeno, Georg u. a. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 175-181.